

**Željka Pintar, mag. praesc. educ.**

Dječji vrtić „Kustošija”, Zagreb

zeljka.pint@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1178-9222>

## **ADULTIZIRANO DIJETE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U SUVREMENOM KONCEPTU ODGOJA I OBRAZOVANJA**

**Sažetak:** U radu se tematizira slika suvremenog djeteta rane i predškolske dobi u kontekstu aktualne pedagoške paradigme. Suvremeno društvo, zainteresirano da znanjem unaprijedi svoj gospodarski sustav, upućuje specifičan interes odgoju i obrazovanju pojedinaca. Suvremeni pedagoški koncept društva znanja zasniva se na teoriji učenja – konstruktivizmu. U skladu s time, dijete je dominantno shvaćeno kao ono koje uči uspostavljajući pritom partnerske odnose s odraslima. Djetetu se upućuje specifična odgovornost za vlastitu razvojnu dobrobit, ono se adultizira. Suvremen pristup djetetu, koji se zasniva na sociološkom konceptu njegovih prava, zanemaruje stajališta psihološkog diskursa kojim se razmatraju njegove razvojne potrebe, što se posljedično reflektira na karakter suvremenog odgojnog odnosa i dovodi do krize odgoja. Ovim se radom razmatra specifičan utjecaj suvremenih pedagoških polazišta, poput primjerice onog o ravnopravnom partnerstvu djeteta i odgojitelja, djetetu kao autonomnom subjektu ili prostoru kao trećem odgojitelju, na pojedine aspekte razvoja adultizirano shvaćenog djeteta rane i predškolske dobi. Upućuje se na važnost pojmovnog redefiniranja, umjesto odbacivanja, koncepta odgoja kao središnjeg predmeta pedagoške znanosti.

**Ključne riječi:** adultizirano dijete, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, suvremena pedagoška paradigma.

### **UVOD**

Konvencija o pravima djeteta (2001) na važan je način usmjerila odnos odraslih prema djeci, a time i posredno prema njihovu obiteljskom i institucionalnom odgoju. Navodi se kako u institucionalnom kontekstu upravo koncept dječjih prava predstavlja putokaz stvaranju pedagoškog odnosa, uspostavljenog radi pomoći i podrške djeci u optimalnom razvoju njihovih mogućnosti (Bašić, 1999, prema Širanović, 2011). Dječja prava najčešće se kategoriziraju kao skrbna, zaštitna i prava sudjelovanja. Skrbna i zaštitna prava protektivno zagovaraju šticećenje djeteta od raznih nepoželjnih utjecaja, a prava sudjelovanja promiču razmišljajuće, propitkujuće dijete, sposobno za autonomno djelovanje. Iako je spomenuti dokument jedinstven te se pojedini iskazi o pravima djece ne razmatraju hijerarhijski, već ih je potrebno sveobuhvatno shvatiti, ipak se polemizira o tome što je djetetu potrebnije – skrb i zaštita odraslih ili vlastita sloboda mišljenja i djelovanja (Dillen, 2006, prema Širanović, 2011). S obzirom na to da propisi o pravima djece znatno usmjeravaju njihove odnose s odraslima, navedene je diskusije potrebno detaljnije razmotriti.

Pojedini autori (Kopić i Korajac, 2010) naglašavaju mogućnost višestrukih interpretacija iskaza dokumenata vezanih uz djetetova prava te upućuju na njihovu proturječnost. Analizom međunarodnih i hrvatskih dokumenata o pravima djece primjećuje se kako su u njima, s jedne strane, djeca tumačena kao ranjiva te je djetinjstvo objašnjeno kao razdoblje u kojemu je za dobrobit djece najvažnija uloga odraslih, a s druge se strane ističe njihova autonomija i aktivno, odraslima ravnopravno, sudjelovanje u društvu.

Zaključuje se kako usmjeravanjem društva na zaštitnički pristup djeci i promicanjem kompetentne djece – punopravnih društvenih subjekata, zahtjevi dokumenta postaju kontradiktorni.

Zamjetno je supostojanje dvaju različitih pristupa djeci – psihološkog, usmjerenog djetetovim potrebama, i sociološkog, fokusiranog na njegova prava (Polić, 2015). Psihološkim pristupom zagovara se viđenje djeteta kao osobe koja nema razvijenu autonomiju, racionalnost i odgovornost; emocionalno ovisne i ranjive individue koja ima potrebu za određenim iskustvima i prilikama. Suprotno tome, sociološki diskurs tumači kako djetinjstvo nije određeno biološkom nezrelošću i ne predstavlja univerzalni fenomen, već je posebna vrsta društvene realnosti (Prout i James, 1997, prema Polić, 2015). Sociološkom perspektivom djeca su predstavljena kao sudionici oblikovanja iskustva svojega djetinjstva i aktivni participanti njegove promjene; oni su kreativni socijalni djelatnici koji stvaraju vlastitu kulturu i sudjeluju u oblikovanju života odraslih. Iako pojedini autori (Polić, 2015) upućuju na važnost usklađivanja dvaju predloženih pristupa u konceptu karakterističnom za pedagogiju, on izostaje. Suvremena pedagoška paradigma dominantno se otklanja od psihološke te zagovara sociološku percepciju djeteta i djetinjstva. Tako se u pedagoškoj literaturi i odgojno-obrazovnim dokumentima govori o djetetu kao socijalnom subjektu, aktivnom građaninu zajednice (Slunjski, 2012) koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje vlastiti život i razvoj (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Kako je napomenuto, suvremeno prihvaćen koncept djetetovih prava predstavlja smjernice gradnje pedagoškog odnosa. On se, počevši od razine ranog te predškolskog odgoja i obrazovanja, uspostavlja s primarnom svrhom poticanja djetetova spoznajnog učenja, koje je, u društvu znanja, fokus suvremenog pedagoškog predloška. Pritom pedagogija preuzima psihološku teoriju učenja – konstruktivizam, prihvaćajući je kao pedagogijsku teoriju didaktike. Konstruktivistički pristup učenju promiče autonomno konstruiranje stvarnosti individue bez izravnog posredovanja znanja (Palekčić, 2002). Samoregulirano učenje djeteta rane i predškolske dobi, potaknuto njegovim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima, upućuje odraslog na indirektno i posredno sudjelovanje u tom procesu. Uloga predškolskog odgojitelja u učećim aktivnostima djeteta bazira se na pripremi materijalno stimulativnog učećeg okoliša i partnerskom potpomaganju procesa učenja, tijekom kojeg odrasli afirmira ravnopravnost s djetetom kroz sociološki shvaćen koncept njegovih prava.

Suvremeni pedagoški koncept ulogu odraslog u poticanju spoznajnog učenja djeteta često sveobuhvatno proširuje na način njegova sudjelovanja u djetetovu odgoju. Međutim, koncepti odgoj kao spoznajno učenje i odnos kao ravnopravno partnerstvo znatno reduciraju percepciju sveg potrebnog pedagoškog angažmana odraslog i ne može ih se smatrati odgojno-obrazovno dostatnima za dijete.

Preuzimanjem sociološkog pristupa dječjim pravima i prisvajanjem psihološke teorije učenja bez dodatne pedagogijske razrade suvremeni se pedagoški model znatno udaljuje od svog autentičnog predmeta, čineći pritom nužno odmak i od autentičnog djeteta. U tom kontekstu, ovim se radom naznačuje suvremeno poimanje tradicionalnih pedagoških koncepata poput odgoja ili pedagoškog autoriteta. Kroz suvremenopedagoški zagovaranu potrebu djetetova (učećeg) samoodređenja razmatraju se karakteristike pedagoškog odnosa. Rad se dotiče koncepta prostora kao trećeg odgojitelja u razdoblju obilježenu krizom odgoja. Distorzičan pristup suvremenom odgoju predstavlja se upućivanjem na tautologije poput odgoja i obrazovanja za vrijednosti. Radom se ukazuje na posljedičnost suvremenog odgojno-obrazovnog modela kojim se djetetu ne pridaju samo prava već i nove odgovornosti te specifični razvojni zahtjevi na njegov cjelokupni razvoj. U tom se smislu zagovara propitivanje i eventualno redefiniranje uvriježenih pretpostavki suvremenog odgojno-obrazovnog predloška, osobito onih vezanih uz odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi.

## KARAKTERISTIKE ADULTIZIRANOG DJETETA U OBILJEŽJIMA NJEGOVA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Počevši od rane i predškolske dobi, pedagoški koncept suvremeno dijete prvenstveno predstavlja kao ono koje spoznajno uči, i to u skladu s konstruktivističkim značajkama tog procesa – učenje je samoregulirana, situacijska, suradnička konstrukcija znanja temeljena na vlastitom predznanju, aktivnostima, iskustvima, emocijama (Maras i sur., 2018). Učenje je aktualizacija samoorganizirajućih mogućnosti kognitivnog sustava čovjeka (Barth, 2004, prema Slunjski, 2011a). Konstruktivističko učenje podrazumijeva aktivno prilagođavanje, situacijsko i kontekstualno učenje koje rezultira samokreiranim i osobnim znanjem (Maras i sur., 2018). Zbog toga je u odgojno-obrazovnom procesu potrebno uvažiti djetetovu sposobnost samopoticanja na djelovanje, samoorganiziranja i samovođenja aktivnosti (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Vlastita konstrukcija znanja djeteta rane i predškolske dobi u njegovu samoreguliranom učećem procesu, putem samoiniciranih igara u kojima ono samomotivirano sudjeluje, upućuje odraslog na uvažavanje djeteta kao autonomnog subjekta. No pristup djetetu kao autonomnom subjektu nije vezan samo za spoznajno-učeći proces. Na opće-odgojnoj razini upućuje se kako dijete nije primjereno shvatiti kao nedovršenog ili nekompletnog odraslog, pa ni samo kao člana obitelji jer se njegova gledišta i stavovi mogu razlikovati od onih u njegovoj primarnoj zajednici (Slunjski, 2012). Predlaže se terminološko odbacivanje pojma odgoj, uz obrazloženje kako koncepti poput odgoja ili socijalizacije prešutno polaze od neravnopravnosti i asimetričnosti odgojnog odnosa u kojemu je odrasli shvaćen kao subjekt, učitelj, rukovodilac, a djetetu je pridodana uloga objekta, produkta i rezultata djelatnosti odraslog (Nenadić, 2010, prema Slunjski, 2012). Napominje se kako je suvremenom djetetu potreban odgoj za zrelost koji je suprotan svemu što teži tome da se ljude drži na uzici, koji je oprečan podčinjavanju djeteta onome što se smatra dobrim, koji kontrira čuvanju djeteta od onoga što se smatra lošim – to je odgoj za uspjeh i prosudbu, za samodisciplinu i samokritiku, dragovoljnu trijeznost i korištenje svojim sposobnostima (Hentig, 2006; Slunjski, 2012). Objašnjava se kako je od suvremenog djeteta neprimjereno očekivati poslušnost odraslom jer je ona oprečna njegovoj samoinicijativnosti, što poneki autori ekspliciranju retoričkim pitanjem upućenim odgojiteljima djece rane i predškolske dobi Želim li razvijati poslušnost ili inicijativnost djece? (Slunjski, 2011c).

Uz odgoj, suvremeni pedagoški predložak tabuizira i koncept pedagoškog autoriteta i discipline. Iako je u izvornom značenju disciplina vezana uz poučavanje i učenje (Siegel i Bryson, 2017) te autori ističu kako ju je potrebno shvatiti kao jednu od primarnih osobina čovjeka, nužnih kako bi pojedinac stvorio most između želja i ostvarenja (Hercigonja, 2018), te usprkos tome što autoritet podrazumijeva ugled i na ugledu osnovanu vrijednost, dostojanstvo i utjecajnu snagu (Kolarek, 1941, prema Begić i Golek, 2017), u suvremenom pedagoškom konceptu oni postaju izbjegavani pojmovi i ignorirani konstrukti. Pritom je primjetno kako suvremeni pedagoški predložak ne distancira shvaćanje autoriteta u društveno-političkom kontekstu od koncepta pedagoškog autoriteta, koji je u suvremenoj pedagoškoj paradigmi odbačen, a da prethodno nije razrađen. Preuzimanjem društvenog shvaćanja autoriteta, suvremeni pedagoški model afirmira njegovo anarhističko shvaćanje prema kojemu se svaki autoritet zasniva na nasilju, pa mu se „demokratskim sredstvima” potrebno suprotstaviti (Miliša, 2009). Anarhizam teži društvu bez vlasti i prisile, društvu blagostanja u kojem se hijerarhija zamjenjuje samoorganizacijom i ravnopravnošću (Martinović, 2017). U anarhističkom shvaćanju država, vlada, politika i obitelj predstavljaju tiraniju, svojevrsne prječitelje slobode i jednakosti. U pedagoškom se kontekstu, sukladno tomu, napominje kako je potrebno potaknuti razvoj djetetovih građanskih kompetencija od najranije dobi, uz naglasak kako uvjet njihova usvajanja zasigurno nije očekivanje djetetove poslušnosti ili bespogovornog prihvaćanja ideja i prijedloga drugih (Slunjski, 2012). Pritom se ne napominje kako je djetetova percepcija autoriteta odraslog

kao razumnog, uz kontrolu ponašanja i obzir prema drugima, nužna u dosezanju djetetove moralne zrelosti (Szentarotoni, 1978).

Okrnjeno shvaćanje odraslog kao odgojnog autoriteta bilo je pretpostavljeno Konvencijom o pravima djeteta. Iako se njome odrasli afirmiraju kao najodgovorniji za odgoj i razvoj djeteta, predviđa se kako bi se zbog participativnih prava djeteta uloga odraslih mogla ograničeno shvatiti. Zato se navedenim dokumentom specifično akcentira kako su upravo odrasli oni koji procjenjuju najbolji interes djeteta. Unatoč tome, pojedine države (SAD) nisu ratificirale Konvenciju o pravima djeteta jer su u djetetovim pravima sudjelovanja prepoznale prijetnju pravima roditelja, odnosno roditeljskom autoritetu (Wall, 2008, prema Širanović, 2011).

Suvremenom adultnom djetetu, u pedagoškom konceptu koji zagovara njegovo oslobođenje od pedagoškog autoriteta i discipline, upućuje se specifičan zahtjev za samoodređenjem. Samoodređenje djeteta ne poima se kao cilj pedagoškog procesa, već kao jedini važeći organizacijski kriterij (Gojkov, 2009). No, iako suvremeni pedagoški model poziva pojedinca na samoodređenje, promičući njegovu značajnost i vlastitu založljivost za njegovo ostvarenje u odgojno-obrazovnom procesu, samoodređenje je zapravo čovjekova neprijeporna značajka, njegova sudbina. Kao nespecijalizirano i nedeterminirano biće, slobodno od instinktivnog samovođenja, čovjek je slobodan smisljeno se i produktivno samoodrediti. Zbog karakteristika svoje prirode, on se iz sebe i u sebi dogotavljuje, određuje, snagom vlastitih napora rješava zadaću koja je zapravo on sebi sam (Senković, 2007). Već sama činjenica da nije anatomski prilagođen okolišu, niti je njegova egzistencija instinktivno predodređena, upućuje na ljudsku samoodredivost (Gehlen, 2005). U procesu samoodređenja, zadaća je pojedinca pronalazak vlastitog smisla u svijetu. Međutim, pritom je čovjek upućen na zajednicu čiji mu članovi posreduju njegovu kulturnu prirodu, odgajajući ga i upućujući na slobodno i odgovorno samoodređenje (Senković, 2007). U samoodređivanju čovjeka potrebna mu je podrška odgoja. Zalaganje da se suvremeno dijete bezautoritetno, autonomno samoodredi u okruženju koje primarno skrbi o njegovu spoznajnom učenju, uz odbačen koncept odgoja, potencijalno dovodi do ljudskog izigravanja djeteta. Stoga je takav pristup potrebno redefinirati.

Suvremeni pedagoški koncept karakterističnosti svog pristupa djetetu obrazlaže tvrdnjom kako je za čovjeka najprirodniji. Naglašava se kako je osmišljen u skladu s prirodom djeteta te se govori o postizanju odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog (Slunjski, 2009). Tematizira se odgovornost odraslih za stvaranje ustanova ranog i predškolskog odgoja usklađenih s ljudskom prirodom (Vujičić, 2011).

U dječjem vrtiću, koji se povremeno naziva i ekonomski prisvojenim terminom – organizacija koja uči (Slunjski, 2006), kao optimalna metoda učenja predškolskog djeteta izdvaja se rad na projektu. Uloga odraslog u projektom radu djeteta prvenstveno je indirektno savjetodavna, dominantno materijalno opskrbljivačka, usmjerena podržavanju djetetova samostalnog razvoja projekta. Napominje se kako dijete tijekom projektog rada pregovara s djecom i odraslima o različitim razumijevanjima problema, ono raspravlja i donosi vlastite sudove (Slunjski, 2012). Pritom je ono menadžer vlastitog učenja – u razumijevanju nove ideje polazi od vlastitog znanja i koncepcija (Gojkov, 2009). No kompleksnost opisanog procesa važno je banalizirano ne pojednostavljivati. Znanje koje dijete konstruktivistički usvaja ne gradi se automatski na prethodno poznatom, već je najčešće potrebna radikalna transformacija konceptualnog okvira djeteta. Navedeno pretpostavlja da ono mora biti sposobno vidjeti izvan svojeg postojećeg znanja, što djetetu nije jednostavno jer su aktivirane koncepcije njegov jedini alat za dešifriranje vlastite realnosti (Gojkov, 2009).

Uz organizaciju materijalnog okoliša za učenje, suvremenom se odgojitelju sugerira uključivanje u proces djetetova učenja postavljanjem poticajnih (generativnih) pitanja koja su usmjerena ustanovljavanju djetetovih znanja, produbljivanju razumijevanja, analiziranju, sintetiziranju i evaluaciji (Slunjski, 2012). Navedena sistematizacija poticajnih pitanja proizlazi iz Bloomove taksonomije znanja osmišljene 1956. godine.

Kao potencijalan resurs učenja predškolskog djeteta spominje se i informacijsko-komunikacijska tehnologija koja treba potpomoći njegove aktivnosti planiranja, realizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog procesa (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Konkretan predložak poželjnog djelovanja odraslog u učećim aktivnostima vrtićkog djeteta opisuje autorica Slunjski (2012). Navodi kako odgojitelj na računalu pokazuje djetetu fotografije njegovih aktivnosti gradnje tornja. Pritom mu postavlja pitanja Sjećaš li se što si gradila?; Kako si gradila?. Dijete odgovara da je najprije gradilo toranj, potom hotel. Odgojiteljica dalje pita Sjećaš li kako si gradila?, na što dijete odgovara pokretima ruku. Pokazujući sliku, odgojitelj postavlja pitanje Što si se ovdje dosjetila, nakon što ti se srušilo?; Kako si se dosjetila ovako graditi da ti se ne ruši?, potom odgojiteljica zapitkuje i drugu djecu – Što je tu drukčije nego u građevini koju ste vi gradili?. Navedenim je oprimjereno kako odgojitelj potiče djetetovo metakognitivno znanje, najkompleksniju vrstu znanja ključnu za samoregulaciju učenja. Dijete je upućeno na izvještavanje o strategijama svoga mišljenja u rješavanju problema. No, s obzirom na to da dijete uči čineći, sudjelujući i istražujući kroz aktivnosti koje je samo organiziralo ili ga je na njih potaknuo odgojitelj ponudom materijala (Malnar i sur., 2012), odnosno ono uči kontekstualno u tijeku svoje igre čija je važna karakteristika spontanost i samosvrhovitost (Rubin i sur., 1983, prema Klarin, 2017), upitno je koliko je ovako predložena profesionalizacija igre adultizirano shvaćenog predškolskog djeteta, temeljena na naknadnoj analizi samosvrhovite aktivnosti, u skladu s djetetovom prirodom na koju se suvremeni pedagoški koncept angažirano poziva.

Prethodno opisani pristup poticanja djetetove kompetencije učiti kako učiti, sugeriranjem navedenih pitanja usmjerenih razvoju metakognicije djece, pokazuje ograničeno shvaćanje kompleksnosti samoreguliranog učenja i primjerenosti njegova poticanja u radu s predškolskom djecom. U samoregulaciji učenja, uz metakognitivne, djeca aktiviraju motivacijske resurse – usmjeravaju svoje misli i osjećaje težeći ostvarenju ciljeva učenja (Zimmerman, 2001, prema Lončarić, 2014). Pritom djetetov doživljaj vlastite efikasnosti, njegova percepcija vlastite kompetencije, utječu na ustrajnost u aktivnosti (Lončarić, 2014). Samoregulacija učenja uključuje samopromatranje, samoprocjenu, samoreakciju (Bandura, 1986, prema Lončarić, 2014). Kako bi dijete dobro samoreguliralo svoje aktivnosti učenja, ono treba usvajati stavove o svojim sposobnostima i vrednovati svoj trud, razvijajući pritom pozitivno samopojmanje. Takvu samopredodžbu dijete gradi odnosom s odraslima. Kako bi dijete samoinicijativno i samoorganizirano, ustrajno i angažirano ustrajalo u samoizabranim aktivnostima, treba razvijati pozitivnu samosliku koja proizlazi iz izgrađenih odnosa s odgojiteljima. Djetetu je, osim propagirane podrške učenju ponudom materijala, indirektnim promatranjem ili intencionalnim postavljanjem stimulativnih pitanja, primarno potreban otvoren, usmjeren, fluentan odnos s odgojiteljem koji je situacijski kongruentan s neadultno pojmanim djetetom i njegovim djelovanjem.

## **ODGOJNI ODNOS I PROSTOR KAO ODGOJITELJ**

Savjeti, upute, pritisak potrošačkog društva čine suvremeno roditeljstvo iznimno složenom životnom zadaćom (Jurčević Lozančić i Kunert, 2015). Natjecateljski duh društvenog ozračja i nekontrolirani utjecaj medija uvjetuju pogreške roditelja poticanjem odgoja koji će djeci omogućiti brzo i jednostavno uklapanje u industrijsko i komercijalno društvo u kojem su moć, uspjeh, visok stupanj inteligencije i ljepota često dominantne vrijednosti (Ehrensaft, 2002). Istovremeno, suvremena mogućnost roditeljske kontrole odgoja vlastite djece sve je manja iz raznih razloga – sve većih obveza roditelja izvan obitelji, njihove nespremnosti na promjenu odgojnog stila, transgeneracijskog prijenosa autoritarnih ili permisivnih odgojnih stilova, neslaganja partnera u stavovima i odgojnim stilovima, što su samo neki od uzroka disfunkcionalnosti suvremene obitelji (Sunko, 2008). U težnji stvaranja ravnoteže između karijere, odgoja djeteta i zadovoljavanja vlastitih potreba, roditelj često nailazi na nemogućnost ispunjenja svih životnih segmenata što rezultira osjećajem krivnje (Ehrensaft, 2002). Vrijeme koje ne provode s djecom,

roditelji pokušavaju nadomjestiti udovoljavajući njihovim prohtjevima, preuzimajući odgovornosti i obveze djece koje su ona sposobna samostalno ispuniti i dopuštajući im neprihvatljivo ponašanje (Ehrensaft, 2002). Uz to, u digitalnom dobu brzih informacija stječe se dojam kako su djeca obrazovno nadrasla odrasle pa im oni često prepuštaju odgovornost odlučivanja u dvojicama kojima djeca nisu dorasla (Vican, 2006).

Od suvremenih roditelja demokratskih društava zahtijeva se uspostava autoriteta na drukčijim vrijednostima nego prije nekoliko desetljeća (Zrilić, 2005). Različitost uputa, savjeta i očekivanja često zbunjuje roditelje te ih navodi na pribjegavanje odgojnom obrascu koji neutralizira autoritete, upućujući na moralni relativizam jer prosudba o tome što je dobro ili nije ovisi o pojedincu, neovisno o njegovoj dobi (Dević i sur., 2015).

Zamjećujući krizu uspostavljanja poželjnog odnosa roditelja i djeteta, konstruktivnog za djetetov opći razvoj, autori upućuju na epidemiju popustljivog odgoja. Razmatraju se loši razvojni posljedici koje takav odgojni pristup odraslih ostavlja na djecu (Shaw i Wood, 2009). Zato se napominje kako je roditeljska dužnost, u cilju razvoja poželjnog roditeljstva, uložiti vrijeme i energiju u vlastito pedagoško obrazovanje i djelovanje, a zadatak je društva pružiti podršku u nošenju s roditeljskom ulogom pomoću različitih oblika pedagoškog obrazovanja namijenjenog roditeljima (Jurčević Lozančić i Kunert, 2015). Predlaže se organiziranje „škole za roditelje” – osobito buduće roditelje, roditelje djece u prepubertetu, roditelje u procesu razvoda braka te osnivanje stalnih savjetovališta za roditelje djece školske dobi, adolescenata i roditelje s djecom koja napuštaju roditeljski dom (Čudina Obradović i Obradović, 2003). Za najmlađu djecu u dobi do četiri godine u Hrvatskoj se organizira program Rastimo zajedno. Cilj je programa stvoriti okruženje u kojem roditelji međusobno i s voditeljima programa razmatraju vlastito roditeljstvo i načine na koje se odnose prema svom djetetu (Pećnik i Starc, 2010).

U Njemačkoj se, zbog uviđanja kako permisivnost odraslih djecu čini egocentričnima i nesretnima, od 2000. godine održavaju tečajevi za roditelje pod motom Odgovorni roditelji – odgovorna djeca. Ističe se kako su djeca bez jasnih roditeljskih ciljeva dezorijentirana. U istoj je zemlji pokrenut i Savez za odgoj čiji je cilj snažiti roditeljske kompetencije. Napominje se kako je namjera takve izobrazbe postići konsenzus o temeljnim vrednotama uz koje će djeca učiti živjeti (Miliša, 2009).

Godine 2008. europska mreža Raznolikost u ranom odgoju i obrazovanju pridružila se pokretu Sveučilišta za roditeljstvo s ciljem poticanja dijaloga s roditeljima i s namjerom pružanja pomoći razvoju njihovih roditeljskih kompetencija (Cadat i sur., 2011). Roditelji navode kako im poteškoću u adekvatnom odgovaranju zahtjevima njihove odgojiteljske uloge predstavlja mnoštvo proturječnih uputa s kojima se susreću (Cadart i sur., 2011). Konflikt zahtjeva i uloga odraslih u odgoju djeteta, kako je prethodno napomenuto, u samoj je Konvenciji o dječjim pravima bio pretpostavljen, a u roditeljskim viđenjima njihove praktične uloge on je evidentno potvrđen.

Značajno je razmotriti i specifičnosti suvremenog pedagoškog odnosa u institucionalnom odgojno-obrazovnom kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U suvremenom pedagoškom konceptu navodi se kako se cjelokupni repertoar uloga odgojitelja u procesu učenja djeteta može svesti na stvaranje uvjeta za učenje djece (okruženja) i indirektnu podršku različitim aktivnostima u procesu učenja (Slunjski, 2011b). Ističe se kako djetetovo učenje i razvoj podržava okruženje bogatom ponudom materijala koji djetetu omogućuju dobivanje informacija, konstruiranje znanja i rješavanje problema (Sindik, 2008). Napominje se kako materijal treba poticati predškolsku djecu na postavljanje, provjeravanje, revidiranje vlastitih pretpostavki i osobnih zamisli o određenom problemu. Okruženje treba biti strukturirano tako da promiče samoregulaciju, neovisnost, suradnju, poštivanje drugačijih mišljenja, postavljanje pitanja, istraživanje, razgovor, rješavanje problema, refleksiju i samoevaluaciju djece i odgojitelja (Slunjski, 2011a, prema Sindik, 2008). Upućuje se na važnost odgojiteljeva promatranja, upoznavanja i pokušavanja boljeg razumijevanja djeteta kako bi u skladu s opaženim mogao utjecati na materijalno okruženje (Budisavljević, 2015).

U kontekstu predškolske ustanove prostorno-materijalni okoliš dobiva status trećeg odgojitelja. Suvremeni pedagoški model afirmira ideju prostora kao vrste akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive (Malaguzzi, 1998, prema Budisavljević, 2015). Opisujući konkretni prostor odgojno-obrazovne ustanove, pojedini autori ističu kako se on uređuje, organizira i koristi kao posljedica odgojiteljevih stavova, uvjerenja, očekivanja i vrijednosti (Petrović-Sočo, 2009) te je on njihova jasna refleksija. Obrnutim slijedom, pretpostavlja se kako bi proces promjene odgojiteljevih vrijednosti ili kulture ustanove, mogao započeti upravo restrukturiranjem fizičkog prostora. Autori navode kako su tijekom akcijskih istraživanja u predškolskim ustanovama, postupnim unošenjem promjena u fizičko i organizacijsko okruženje vrtića i refleksijom o njihovom djelovanju, nastojali dovesti do promjena u odgojno-obrazovnom procesu, načinu postupanja prema djeci i odraslima te su tako težili postupnoj promjeni kulture ustanove (Vujičić, 2011).

Dok pedagogija prilično uvjerenost proglašava prostor odgojiteljem, srodnom se problemu, iz sociološke perspektive, pristupa mnogo sustavnije. U sociološkom kontekstu, pomno se razmatra jesu li u procesu demokratizacije društva dominantno značajni sociostrukturni ili sociokulturni čimbenici (Maldini, 2008). Zagovaratelji strukturalističkog pristupa napominju kako se demokracija može pojaviti samo u društvima koja postižu minimalnu razinu ekonomskog razvoja koji generira odgovarajuće strukturalne promjene koje pogoduju razvoju demokracije društva (Maldini, 2008). Smatra se kako su tehnološke inovacije i njihove društveno-ekonomske posljedice osnova čovjekova napretka sa sveprisutnim implikacijama na kulturu i političke institucije. Pritom su vrijednosne orijentacije i moralni standardi samo ideološka nadogradnja koja održava ekonomsku bazu društva te se ideologija mijenja usporedno s ekonomskim konceptom. Pristalice sociokulturnog pristupa, pak, naglašavaju tvrdokornost tradicionalnih vrednota koje su relativno neovisne o ekonomskim uvjetima (DiMaggio, 1994, prema Inglehart i Welzel, 2007). Napominje se da, iako društveno-ekonomski razvitak načelno proizvodi predvidive sustavne promjene u onome što ljude misle i žele od života, utjecaj tradicija time ne nestaje. Naglašava se kako su sustavi uvjerenja izvanredno trajni i otporni. Vrednote, i kad se mijenjaju, i dalje odražavaju kulturno nasljeđe društva. Iako je, primjerice, utjecaj vjerskih institucija u suvremenom društvu skroman, činjenica da je neko društvo povijesno oblikovalo protestantsko, konfucijansko ili islamsko kulturno nasljeđe ostavlja trajne posljedice, postavljajući društvo na putanju koja nastavlja utjecati na dalji razvoj (Inglehart i Welzel, 2007).

Razmatrajući razvoj zajednice na razini kapitala – fizičkog, financijskog, ljudskog i društvenog, pojedini autori utvrđuju kako je za njezin napredak ponajprije značajan onaj društveni. Društveni kapital određen je kao skup kulturnih osobina zajednice kojoj je svojstveno stvaranje i održavanje međusobnog povjerenja i suradnje među njezinim članovima. Postizanje društvenog kapitala vezano je uz razinu povjerenja među članovima zajednice, međusobno udruživanje u ostvarivanju ciljeva i samodisciplinu u pridržavanju normi (Štulhofer, 2003). Ustanovljava se da kultura društva, odnosno specifične norme i navike koje prevladavaju u njemu, često imaju važniju ulogu u transformaciji zemlje od tehnologije i političke stabilnosti.

U skladu s navedenim, u kontekstu predškolske ustanove potrebno je detaljnije pedagojski razmotriti u kojoj je mjeri konstrukcija prostora čimbenik koji utječe na razinu i kvalitetu u njoj uspostavljenih (demokratskih) odnosa. Može li se promatranjem fizičkog okoliša odgojno-obrazovne ustanove jednostavno zaključivati o karakteru uspostavljenih odnosa u njoj? Treba li na temelju prostorno-materijalnog konteksta vrtićke ustanove prosuđivati kvalitetu odgojiteljeva pedagoškog djelovanja? Strukturira li nužno materijalno adekvatan prostor za učenje određene odgojne skupine i poželjne odgojne odnose? Treba li se uloga suvremenog odgojitelja svoditi na lako mjerljivu pripremu materijalno-učećeg konteksta i treba li suvremeni odgojitelj prostoru ustupiti značaj odgojitelja?

Aktualna vizija suvremenog pedagoškog odnosa na razini odgojno-obrazovnih ustanova temelji se na perpetuirajućoj pogrešci čovječanstva da od određenog sredstva pravi mjerilo života, pa naposljetku

čovjek voli sredstva radi njih samih (Nietzsche, 1988, prema Novalić, 2003). U pedagoškoj paradigmi prostor, umjesto da je smatran sredstvom rada, postaje odgojiteljevim ciljem. No kako, po suvremenoj pedagoškoj interpretaciji, neposredna uključenost odgojitelja u odnos s adultiziranim djetetom nije ključna za djetetov (samo)razvoj, fokusiranje na učeće-stimulativan prostor može se smatrati i očekivanim.

## KRIZA ODGOJA I ODGOJ ZA VRIJEDNOSTI

Suvremeni čovjek u potrošačkom društvu demokratskih, kapitalističkih zajednica predstavljen je kao *selfmademan* – on vlastitim životnim izborima oblikuje svaki segment svog života vlastitom voljom (Saleci, 2012). Psihologija samoobožavanja naglašava čovjekovu sposobnost samomijenjanja (Vitz, 2011). No umjesto zadovoljstvom, vrijeme ideologije izbora praćeno je učestalom pojavnošću depresivnosti pojedinaca (Saleci, 2012). Zaokupljenost samim sobom i spoznaja vlastitog identiteta svedeni su na pojedinačev odabir njemu potrebnih proizvoda. Dok je raniji, tradicionalniji čovjekov ja, bio ukorijenjen u odnosima pojedinaca s drugima i usidren u obitelji, u novom čovjekovu ja stvoren je vakuum njegove nutrine koja se, očito uzaludno, pokušava ispuniti idejom individualizma i konzumerizma.

Iako je kapitalizam izvorno nastao iz protestantskih vrijednosti rada koje objedinjuju upornost, marljivost, štedljivost i materijalnu neovisnost, sustavno i višegodišnje istraživanje provedeno 80-ih godina 20. stoljeća pokazalo je kako se navedene vrijednosti sve više društveno zamjenjuju onim potrošačkim te se evidentira kako mladi prestaju vjerovati u vrijednosti protestantske etike kapitalizma (Berg, 1986, prema Miliša, 2009). Primjećuje se kako je 20. stoljeće bilo period samo prividnog razvoja u kojem se neusporedivo više ulagalo u proizvodnju tehnike nego u kvalitetu ljudskih odnosa. Danas se ljudskim potencijalima pristupa kao kapitalu iskoristivom na tržištu rada (Keeley, 2009). Smatra se kako je svođenje čovjeka na biološki i tehničko-radni proizvod mogući uzrok moralne krize koja zahvaća svijet (Jukić, 2013).

U tom se kontekstu zamjećuje kriza odgoja. Smatra se kako se javlja kao rezultat promjene društvenih vrijednosti koju ne prati odgovarajuća promjena socijalne okoline. Pojašnjava se kako je njezin uzrok raskol između proklamiranih vrednota i samog života (Dević i sur., 2015).

Kriza odgoja tumači se i kao posljedica nedostatnoga generacijskog transfera vrijednosti u procesu odgoja i obrazovanja. Istraživanja ukazuju kako u obiteljima u kojima izostaje generacijski prijenos prosocijalnih vrijednosti, djeca razvijaju poteškoće u ponašanju (Dević i sur., 2015). Zamjećuje se kako obitelj, kao važan socijalizacijski čimbenik, sve više gubi svoju odgojnu ulogu, a roditeljski autoritet, kao onaj koji utječe na pojedinca i njegovu savjest, srozava svoju vrijednost (Begić i Golek, 2017). Aktualno stanje obitelji obilježeno je pretjeranim naglašavanjem individualizma i poimanjem pojedinca kao osobe koja se samoizgrađuje prema vlastitim željama, shvaćenima kao apsolutnost (Begić i Golek, 2017).

U institucionalnom kontekstu razmatrano, suvremeni pedagoški model detektira potrebu fokusiranja na odgoj i obrazovanje za vrijednosti. Vrijednosti označavaju koncepte koji se odnose na poželjna stanja ili ponašanja (Shwartz i Bardi, 1997, prema Dević i sur., 2015), odnosno vjerovanje da je specifičan način ponašanja ili cilja egzistencije društveno ili osobno poželjniji u odnosu na onaj suprotan (Rokeach, 1973, prema Dević i sur., 2015). Ako odgojem podrazumijevamo proces namjernog razvijanja voljnih (karakternih) osobina čovjeka, a obrazovanjem sustavno razvijanje kognitivnih sposobnosti i učenje pojedinca (Mijatović, 2000), jasno je da su upravo vrijednosti pokretački i regulacijski čimbenik odgoja (Mougnotte, 1995, prema Dević i sur., 2015). U tom je smislu svaki odgoj i obrazovanje vrijednostan, odnosno za vrijednosti, jer je drukčiji nemoguć. Termin odgoj i obrazovanje za vrijednosti tako upućuje na okrnjeno shvaćanje i nedorečen, nejasan pristup konceptu odgoja.

Ipak, autori angažirano raspravljaju o odgoju i obrazovanju za vrijednosti, pri čemu razdvajaju preskriptivan i deskriptivan pristup poučavanju vrijednostima (Jukić, 2013). Preskriptivan, izravan pristup, odnosi se na otvoreno i izravno poučavanje djece temeljnim moralnim imperativima i vrlinama koje se smatraju zajedničkim svim ljudima a u neizravnom je, deskriptivnom pristupu naglasak na djetetovu



kritičkom i kreativnom razmišljanju, rješavanju problema i zaključivanju koje treba omogućiti samostalan uvid što je moralno i ispravno (Jukić, 2013). U kontekstu neizravnog pristupa akcentirano je promišljanje i uspoređivanje različitih vrijednosti te analiza vlastitog ponašanja i ponašanja drugih ljudi, uz razmatranje posljedica koje iz njih proizlaze (Rakić i Vukušić, 2010). Iz perspektive deskriptivnog pristupa, izravno poučavanje vrijednostima je nepoželjno jer onemogućuje djetetu preuzimanje aktivne uloge u stvaranju istine, promišljanju o životu i stvaranju odluka. Kritičari ovog pristupa zamjećuju pre naglašavanje djetetova kognitivnog aspekta u vrijednosnom opredjeljivanju, uz zanemarivanje njegove emocionalne i ponašajne dimenzije (Rakić i Vukušić, 2010).

U SAD-u je 60-ih godina 20. stoljeća razrađen postupak razjašnjavanja vrijednosti kao utjecajan model moralnog odgoja i obrazovanja. Koncept se osobito proširio 70-ih godina 20. stoljeća, a s obzirom na njegovu popularnost, aspekti ovog postupka prevladavaju u nastavi koja se bavi vrijednostima i tijekom 90-ih godina (Vitz, 2011).

U kontekstu navedene teorije, autori predlažu kako je potrebno da djeca samostalno izgrađuju vlastiti sustav vrijednosti, odnosno odabiru vlastita uvjerenja i načine ponašanja, te ih potom afirmiraju u javnosti i djeluju u skladu s njima dosljedno i često. Koncept se bazira na pretpostavci o prirodnoj dobroti čovjeka. Upućuje se kako svaki pojedinac raspolaže urođenim željama, interesima i motivacijama koje trebaju biti zadovoljene u pojedinčevu prirodnom i društvenom ambijentu. Pristalice navedenog pristupa protive se tradicionalnom poučavanju djece određenim vrijednostima, smatrajući da njime odrasli forsiraju i djeci nameću vlastita opredjeljenja. Pojašnjava se kako bi, u pluralističkom društvu, nastavnikovo upućivanje djece na određene vrijednosti ili inzistiranje na njima, bilo protuzakonito (Vitz, 2011). Kritičari pristupa zamjećuju kako se njime sugerira djetetov odabir vrijednosti podudaran izboru proizvoda što posljedično dovodi do moralnog relativizma koji je put prema društvenoj anarhiji.

Usmjerenost na odgojno-obrazovno bavljenje vrijednostima očituje se i u osmišljavanju programa filozofije za djecu. Program koristi obrazac filozofske rasprave s ciljem etičkog razvoja djece, poticanjem kritičkog i kreativnog mišljenja. Osnova je programa filozofsko istraživanje djece kroz njihovo bavljenje specifičnim temama poput prijateljstva, hrabrosti ili mudrosti (Čurko i Kragić, 2008). Osnivači programa smatraju kako filozofska diskusija omogućuje učenicima istraživanje uvjerenja i vrijednosti drugih s ciljem razvoja vlastitih pogleda i stavova, pri čemu se uče jasnoći razmišljanja i promišljenog zaključivanja, odgovornosti ponašanja te razložnosti odlučivanja i djelovanja. Pritom je uloga učitelja organiziranje i uspostavljanje općih uvjeta za raspravu te posvećivanje slušanju djece, koja sama određuju njezin tijek. Ipak, naglašava se i učiteljeva aktivno-djelatna uloga u postavljanju pitanja kojima usmjerava učeničku diskusiju i upozorava na razne mogućnosti pristupa problemu. Zaključuje se kako će, uz primjeren poticaj, učenici sami doći do prihvatljivih odgovora (Šimenc, 2008). Time se upućuje kako učitelj, podržavajući samostalnu učeničku raspravu, zapravo upućuje učenike prema sasvim specifičnim vrijednosnim opredjeljenjima. Ovaj bi predložak tako predstavljao svojevrsnu sintezu deskriptivnog i preskriptivnog pristupa poučavanja vrijednostima.

Filozofija za djecu zapravo je odraz potrebe suvremenog pedagoškog modela za, premda i prividnim, afirmiranjem anonimnog odraslog koji diskretno pristupa djetetu. Napominje se kako dijete raspolaže mnogim intuitivnim znanjima koja su različita od znanja odraslih, ali nisu inferiorna u odnosu na njih (MacNaughton i Smith, prema Slunjski, 2012). Zbog toga u spoznajnom učenju predškolske djece odrasli treba biti indirektan. Sukladno tomu, i u vrijednosnom upućivanju djece on treba biti neopredjeljen. Odgojitelj (učitelj) autoritet u svakom smislu treba biti zatumljen. Ne smije biti smetnja djetetovu samoodređenju u bilo kojem segmentu djetetova vlastita samorazvoja.

Navedeno je usklađeno s postmodernim mišljenjem koje karakterizira kritika vjerovanja u jednu ispravnu perspektivu, apsolutnu istinu (Gojkov, 2009). Znanost ne raspolaže sirovim podacima jer je svaki predmet znanstvenog istraživanja već klasificiran na određeni način, što podrazumijeva da je znanstveni diskurs sposoban predstavljati objekte samo onako kako su oni konstruirani specifičnim kategorijama

određenog narativa (Feyerabend, 2006). No, možemo li u vrijednosnom upućivanju djeteta primjenjivati jednake standarde spoznavanja kao da se radi o istraživanju predmetnog svijeta? Može li dijete vlastite stavove, norme i vrijednosti konstruirati s vrijednosno diskretnim odraslim? Je li vrijednosna usmjerenost odraslog ograničavatelj djetetova autorstva u stvaranju vlastitih moralnih istina?

Djetetu je odrastao potreban kao uzor, kulturni i etički obrazac koji stoji u odnosu prema svijetu, drugome i samome sebi (Bašić, 2011). Potreban mu je odnos s pojedincem razvijenog integriteta kako bi ono samo najprije prihvatilo određene vrijednosti, reagiralo na njih i usvojilo ih, da bi ih potom organiziralo i evaluiralo stvarajući vlastiti vrijednosni sklop. Suvremenomu pedagoškomu modelu potrebno je jasno razmatranje pitanja mogućnosti primjene principa odgojitelja kao partnerskog poticatelja djetetova učenja koji ne prenosi gotova znanja, na opće odgojnoj razini, neovisnoj o aspektu djetetova razvoja.

## ZAKLJUČAK

Suvremena pedagoška paradigma poziva se na sociološki koncept djetetovih prava, promičući dijete kao aktivnog participanta vlastitog razvoja. Tumači se kako suvremeni koncept pozicionira dijete u središte svoje pozornosti i odgovornosti, redefinirajući pritom dužnosti, obveze i odgovornosti odgojno-obrazovnih djelatnika i kreatora obrazovnih politika u odnosu na dijete (Lončarić, 2014). Dijete je predstavljeno kao agent samoreguliranog učenja, što pretpostavlja kako ono samostalno poboljšava vlastitu sposobnost učenja selektivnom uporabom metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja; proaktivno bira, strukturira, pa čak i kreira poticajnu okolinu za učenje; ima značajnu ulogu u odlučivanju o količini i načinu poučavanja koje mu je potrebno (Zimmerman, 2001, prema Lončarić, 2014). Znatna odgovornost za vlastiti razvoj i odgoj transferira se s odraslog na dijete. S obzirom na to da se suvremeno dijete, ne samo priznavanjem prava, već i pridruživanjem znatnih odgovornosti u velikoj mjeri poistovjećuje s odraslim, ono postaje adultizirano, gubeći djetinjstvo kao doba svog zaštićenog razvoja, slobodnog od odgovornosti za vlastitu razvojnu dobrobit.

Nedostatak specifičnog, pedagoškog opredjeljenja koje bi uvažilo i psihološki diskurs baziran na razmatranju djetetovih potreba i sociološki koncept koji se zasniva na djetetovim pravima, očituje se i u obiteljskom i u institucionalnom pristupu djetetu. O konfuznosti zahtjeva vezanih uz odgojnu ulogu odraslih svjedoči rastuća potreba organiziranja programa usmjerenih razvoju roditeljskih vještina. Institucionalni odgojitelji pak, poznavajući potrebe društva znanja, svojim se radom dominantno fokusiraju na spoznajno učenje djeteta pri čemu fizički kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dobiva značaj trećeg odgojitelja. Takav, suvremeno istican pristup, ipak je potrebno pomnije razmatrati. Promatrati prostor kao pretpostavku razvoja demokratskih odnosa, nedostatno je. Smatrati kako je materijalni kontekst glavni preduvjet djetetova samoreguliranog učenja nepotpuno je. Samoregulacija djetetova učenja ovisi o djetetovu stupnju kognitivnog razvoja, o poimanju vlastite samoefikasnosti, motivacijskim uvjerenjima i strategijama (Lončarić, 2014). U razvoju takvih dispozicija djetetu je potreban uključeni odrasli, pa je razmatranje odgojitelja kao organizatora materijalnog okruženja i indirektnog poticatelja samoorganiziranog procesa učenja djeteta, prilično reducirano.

Smatra se kako se u suvremenom obrazovnom okruženju velika pozornost pridaje razvoju djetetovih intelektualnih vještina, a manja se vrijednost pridaje emocionalnoj sferi što uzrokuje raskorak njegovih intelektualnih i emocionalnih procesa. Smatra se kako je naglašavanje razvoja intelektualnih sposobnosti nauštrb emocionalnog područja jedan od čimbenika propadanja moralnog djelovanja u suvremenom društvu (Smjernice za umjetnički odgoj – Svjetska konferencija Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće, 2006).

Suvremeni pedagoški model uočava potrebu tematiziranja odgoja i obrazovanja za vrijednosti. Razmatranje odgoja, koji je vrijednostan po sebi, u sferi za vrijednosti upućuje na izostanak definiranja osnovnog pedagoškog predmeta izučavanja – odgoja. Suvremeni pedagoški predložak koncept odgoja

negativno konotira, navodeći kako upućuje na podređeni položaj djeteta u odnosu na odraslog, pa neki autori predlažu kako bi umjesto o odgoju i obrazovanju, trebalo govoriti o socijalizaciji i učenju (Gudjons, 1994, prema Milat, 2007). Posljedičnost takvog pristupa uviđa se u evidentiranoj krizi odgoja. Kako bi adekvatno dopriniosio sveobuhvatnom razvoju djeteta, suvremeni pedagoški koncept potrebno je kontinuirano preispitivati, potičući njegovo usmjeravanje autentičnom djetetu i pedagojskom predmetu na autentičan način.

## LITERATURA

- Bašić, S. (2011). Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19–37). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Begić, M. i Golek, M. (2017). Savjest i autoritet, međuovisnost u moralnom odgoju pojedinca. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 57(1), 41–64.
- Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 26–28.
- Cadart, M. L., Clausier, M. i Murcier, E. (2011). Od okrivljanja roditelja do roditelja istraživača. *Djeca u Europi: Zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(6), 24–25.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45–68.
- Ćurko, B. i Kragić, I. (2008). Filozofija za djecu – primjer „Male filozofije“. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 61–68.
- Dević, J., Miliša, Z. i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia : časopis za društvene i humanističke znanosti*, 19(2), 7–20.
- Ehrensaft, D. (2002). *(Raz)maženo dijete*. Mozaik knjiga.
- Feyerabend, P. (2006). *Protiv metode*. DAF.
- Gehlen, A. (2005). *Čovjek, njegova narav i njegov položaj u svijetu*. Naklada Breza.
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
- Hercigonja, Z. (2018). Važnost stvaranja discipline i unutarnje kontrole u procesu razvoja čovjeka. *Acta Iadertina*, 15(1), 59–78.
- Inglehart, R. i Welzel, C. (2007). *Modernizacija, kulturna promjena, demokracija: slijed ljudskog razvitka*. Politička kultura.
- Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 11(3), 401–416.
- Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktični izazovi. *Metodički obzori*, 10(2), 39–48.
- Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital: od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. Educa.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Kopić, Ž. i Korajac, V. (2010). Djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 45–54.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Maldini, P. (2008). Uzročni procesi demokratskih promjena: socioekonomski razvoj ili sociokulturni činitelji. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 17(3), 327–349.
- Malnar, A., Punčekar, S. i Štefanec, A. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), 4–7.
- Maras, N., Matijević, M. i Topolovčan, T. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije – teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16(3), 561–576.
- Martinović, R. (2017). *Društveni inženjering – vodič za razotkrivanje manipulacije društvom na globalnoj razini*. TELEDisk.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. EDIP.

- Milat, J. (2007). Epistemologija pedagogije – dileme, pitanja, moguća rješenja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 189–201.
- Miliša, Z. (2009). Anarhističke implikacije oslobađanja od rada. *Riječki teološki časopis*, 34(2), 483–502.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Novalić, F. (2003). *Rasipanje budućnosti: kritika mita napretka i cinizma rasipanja*. Alinea.
- Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (2006). *Smjernice za umjetnički odgoj, Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*. [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice\\_UNESCO\\_o\\_umjetnickom\\_odgoju\\_06.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf)
- Palekčić, M. (2002). Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 143(4), 403–413.
- Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djetetu i podrška roditeljima najmlađe djece*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića: akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa*. Mali profesor.
- Polić, P. (2015). Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 149–160.
- Rakić, V. i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 9(4-5), 771–795.
- Saleci, R. (2012). *Tiranija izbora*. Fraktura.
- Senković, Ž. (2007). Antropološki temelji odgoja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 53(17), 62–69.
- Siegel, D. i Bryson, T. (2017). *Disciplina bez drame: integrirani pristup za smirivanje kaosa i poticanje razvoja dječjeg uma*. Planetopija.
- Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 1(5), 143–154.
- Shaw, R. i Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja: zašto su djeca nevesela, nezadovoljna, sebična te kako im pomoći*. V.B.Z.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 22(2), 104–115.
- Slunjski, E. (2011a). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 4–7.
- Slunjski, E. (2011b). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217–228.
- Slunjski, E. (2011c). *Kurikulum ranog odgoja, istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Sunko, E. (2008). Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 303–401.
- Szentartoni, M. (1978). Moralna zrelost. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 33(1), 40–54.
- Šimenc, M. (2008). Znanje kao bitni popratni proizvod istraživačke zajednice. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 15(1), 47–59.

- Širanović, A. (2011). Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 311–319.
- Štulhofer, A. (2003). Društveni kapital i njegova važnost. U D. Ajduković (ur.), *Socijalna rekonstrukcija zajednice* (str. 79–98). Društvo za psihološku pomoć.
- UNICEF Hrvatska (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 9–19.
- Vitz, P. C. (2011). *Psihologija kao religija: kult samoobožavanja*. Verbum.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Mali profesor.
- Zrilić, S. (2005). Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog neuspjeha. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 125–137.